

Francis MINET

**L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ  
ET LA FORMATION DES  
COMPÉTENCES**

*Préface de Gérard Malglaive*

**Éditions L'Harmattan**  
5-7, rue de l'École Polytechnique  
75005 PARIS

*Du même auteur*

- *La compétence, mythe, construction ou réalité ?*,  
(ouvrage collectif), L'Harmattan, Paris, 1994.

- *Rentabiliser la formation*, (en collaboration avec  
F. Mingotaud), Les Éditions d'Organisation, Paris, 1994.

## PRÉFACE

Pris par des tâches le plus souvent insurmontables et des problèmes à remettre sans cesse en chantier, rares sont les formateurs qui acceptent d'arrêter leur mouvement et de prendre le temps de réfléchir aux questions qui les agitent. Plus rares encore sont ceux qui vont jusqu'au bout de cette logique et enrichissent de leur pratique les théories imparfaites que leur livrent des sciences humaines encore trop imprécises.

Ce sont les raisons pour lesquelles on ne peut que remercier Francis Minet de nous livrer le travail qu'il publie aujourd'hui.

Confronté comme nous tous à l'injonction faite aux formateurs de participer aux immenses bouleversements des compétences requises des salariés, il ne s'est pas arrêté à la panoplie classique du métier et des voies bien tracées de l'analyse de besoins, suivie de la définition des objectifs, etc.. Il s'est interrogé sur la notion même de compétence et a rencontré sur son chemin la psychologie cognitive et l'ergonomie.

Mais il ne s'est pas contenté d'en tirer quelques recettes, ou, pire encore, une phraséologie embrouillée destinée à habiller les manies de formateur de termes aussi creux que

pédants. Il s'est emparé de réflexions parfois abstraites et désincarnées pour leur donner vie en les investissant dans sa pratique. Ce faisant, il a construit son « savoir en usage », au lieu de simplement juxtaposer de nouvelles connaissances à d'anciens savoirs pratiques. Il a également su formaliser sa démarche et ses résultats, ce qui lui permet de nous les proposer aujourd'hui.

Les formateurs qui le liront ne devraient pas seulement s'emparer des procédures de conduite de l'action éducative exposées dans ce livre. Ils en tireront meilleur profit encore en osant suivre Francis Minet dans sa démarche, et en faisant ainsi avancer à leur tour la compréhension des ressorts du métier de formateur, cette compréhension dont nous avons tous besoin pour jeter quelques lueurs sur l'opacité de nos actes quotidiens.

G. MALGLAIVE

Gérard Malglaive, ancien responsable du Centre de Formation de Formateurs, est maintenant directeur de l'École Supérieure de Conception et de Production Industrielle (ESCPI) du Conservatoire National des Arts et Métiers.

# **INTRODUCTION**

## Un contexte favorable

### Observer l'activité : une pratique ancienne

Les préoccupations en matière d'analyse du travail ont d'abord été des préoccupations hygiénistes. Déjà dans l'antiquité, le saturnisme était identifié comme une maladie causée par le travail du plomb, par exemple. Puis, l'observation du travail a servi à dénoncer l'insalubrité des conditions du travail des ouvriers, et surtout des enfants, dans le courant du 19<sup>e</sup> siècle, notamment le rapport Villermé publié en 1840 sur l'état physique et mental des ouvriers<sup>1</sup>.

Avec Taylor<sup>2</sup> au début du siècle, l'analyse du travail est apparue comme un moyen « scientifique » pour rationaliser et mettre en place la division du travail entre concepteurs et exécutants. Fayol,<sup>3</sup> de son côté, au-delà de l'étude des grandes fonctions de l'entreprise, a mis en

---

<sup>1</sup>cf. LAVILLE (A.), **L'ergonomie**, Paris, Presses Universitaires de France, Que Sais-je ?, 4<sup>ème</sup> édition, 1990.

<sup>2</sup>TAYLOR (F. W.), **La direction scientifique du travail**, Paris, Dunod, 1965.

<sup>3</sup>FAYOL (H.), **Administration industrielle et générale**, Paris, Dunod, 1956.

avant l'intérêt de spécialiser les tâches pour augmenter la productivité.

Souvent confondu avec le taylorisme, comme le remarque Maurice de Montmollin<sup>4</sup>, c'est « le travail à la chaîne » notamment développé par H. Ford aux États-Unis au début du siècle, qui a entraîné une parcellisation poussée des tâches. A la fois pour découper les tâches en séquences simples et en même temps pour en rationaliser l'exécution, il a fallu procéder à des analyses fines du travail, permettant de définir de véritables standards<sup>5</sup>. Ils étaient la base du travail des organisateurs pour concevoir un poste de travail sur une chaîne de fabrication ou de montage. Et même si l'on parle aujourd'hui facilement de « post-taylorisme » ou de « néo-taylorisme », il reste qu'un grand nombre de travailleurs sont encore peu ou prou soumis aux calculs du bureau des méthodes, s'appuyant sur les tables M.T.M..

---

<sup>4</sup>DE MONTMOLLIN (M.), **Le taylorisme à visage humain**, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, 168 p.

<sup>5</sup>C'est ainsi qu'est apparue "la Mesure des Temps et des Mouvements" (traduit de l'américain Methods Times Measurement, plus connu sous le sigle MTM). Le mode de détermination des tables MTM consiste à repérer des séquences types de mouvements élémentaires puis de les chiffrer, en temps et en amplitude, pour devenir des éléments définis. A l'aide des tables, on peut reconstituer des activités complexes à partir de la combinaison des éléments qu'elles contiennent, en ayant une mesure précise des différents paramètres de l'activité : temps, distance, poids, rythme, par exemple.

La table standard n'a pas moins de 367 éléments, i.d. des mouvements simples, et il existe plusieurs sortes de tables, définissant des mouvements plus ou moins complexes faits de combinaisons de mouvements simples finalisés pour une action (obtenir, placer, manipuler, etc.).

Néanmoins, les transformations techniques, robotisation, informatisation et le développement de la bureautique, ont tendance à rendre caduques les formes trop rigides d'organisation du travail et à provoquer une élévation des niveaux des qualifications requises. Les conséquences sont nombreuses, sur les systèmes de classifications d'abord, mais aussi sur l'ensemble de l'environnement de travail. Cette évolution renouvelle les besoins en matière d'analyse du travail.

Comme que le souligne M. Dadoy, « *l'acuité et l'actualité des besoins de connaissances dans le domaine de l'analyse du travail s'inscrivent, en effet, dans le contexte des enjeux présents de nos sociétés industrielles avancées, dans une période de turbulences durables. L'analyse du travail est au coeur de nombreuses questions actuelles.* »<sup>6</sup>

Un des enjeux actuels les plus importants est sans conteste l'enjeu économique. Compte tenu des évolutions techniques et des exigences de productivité imposées par le contexte de libre échange et de concurrence internationale renforcée, « *les entreprises cherchent à rationaliser leur gestion en redéployant leurs activités et en augmentant la productivité de la main d'oeuvre* ». <sup>7</sup> La même logique est à l'oeuvre, qu'on soit dans le secteur privé ou le secteur public, dans l'industrie ou dans les services.

---

<sup>6</sup>DADOY (M.) et al., "Les analyses du travail, enjeux et formes", *Collection des Etudes*, n° 54, CEREQ, p. 17

<sup>7</sup>MINET (F) et al., "La formation des employés de bureau, une affaire d'ingénierie", *Education Permanente*, n° 106, p. 128

Ainsi les « projets d'entreprise », les « plans de développement », les « projets de service public » sont l'occasion de dessiner ou redessiner la carte des emplois, au mieux en assignant de nouveaux rôles et de nouvelles tâches aux salariés, au moins en leur demandant de se préparer au changement. La connaissance des exigences des postes de travail et la possibilité de mesurer les capacités des personnes chargées de les tenir permettraient d'introduire de la rationalité dans les pratiques de gestion des ressources humaines et permettraient de valider les choix qui sont faits pour traiter les écarts.

Cependant, « *analyser le travail ne va pas de soi* »<sup>8</sup> et on est encore loin de pouvoir répondre complètement à ces exigences. « *L'analyse du travail se heurte [...] au fait que les situations de travail sont extraordinairement variées. [...] Ainsi, l'analyse d'un travail passe par la compréhension de très nombreux paramètres et de réseaux rapidement inextricables. Autant il a été possible de construire des instruments très agrégés tels que le Répertoire français des emplois, autant, en l'état actuel des connaissances, il est très problématique de parvenir à une typologie des tâches.* »<sup>9</sup>

## **Une problématique actuelle**

---

<sup>8</sup>AMALBERTI (R.), DE MONTMOLLIN (M.), THEUREAU (J.) et al., **Modèles en analyse du travail**, Liège, Pierre Mardaga Éditeur, 1991, p. 9

<sup>9</sup>MERCHERS (J), TROUSSIER (J.F.), "L'analyse du travail : pratiques, concepts, enjeux", *Formation Emploi*, n° 23, juillet-septembre 1988, pp. 57-70

Pourtant, il y a une véritable « urgence sociale » à définir des modes de gestion des ressources humaines capables d'affronter ces problèmes. Cela demande des outils de traitement bien adaptés aux situations à traiter et qui permettent également d'installer la cohérence nécessaire entre les différentes actions possibles.

Cependant, même si le responsable de formation a l'habitude de faire preuve d'un éclectisme raisonné dans le choix de ses méthodes et outils, il doit être très vigilant en ce qui concerne l'analyse du travail.

En effet, le point de vue du formateur n'est pas le même que celui de l'organisateur ou du gestionnaire de personnel. L'organisateur va se préoccuper de décrire précisément ce que les employés ont à faire en recensant les procédures, les moyens et les structures nécessaires à l'accomplissement des tâches. Il parle en termes de « missions », de « fonctions », de « postes ».

Le gestionnaire de personnel se donnera comme objectif de fixer les contours des emplois et de hiérarchiser ces emplois les uns par rapport aux autres. Au besoin, il établira des parcours de carrière, des ponts entre différentes familles d'emplois, en tentant de décrire les compétences requises. Son langage est constitué « d'emplois sensibles », « d'emplois-types », de « classifications », de « qualifications ».

Le formateur, lui, va avoir à se pencher sur les mêmes situations que l'organisateur ou le gestionnaire de personnel mais pour définir comment les titulaires d'un emploi s'y prennent pour remplir leurs « fonctions » ou

leurs « missions ». Il va rechercher quelles sont les compétences mises en oeuvre et quelles sont les compétences qui sont insuffisantes ou qui sont à acquérir pour exécuter la tâche. De ce point de vue, le formateur est sans doute plus proche de l'ergonome que des autres corps de métier de la fonction personnel.

Ce paramétrage des compétences attendues, c'est-à-dire la description de la façon dont les agents utiliseront leurs connaissances professionnelles et leur savoir-faire dans une activité nouvelle, permet, par « différence » avec la situation actuelle, de définir la réponse formation suivant la logique de l'activité et suivant les objectifs assignés par l'entreprise.

### **Un défi au monde de la formation**

Cependant, il s'agit d'un défi qu'il n'est pas aisé de relever dans la mesure où les contenus de formation sont souvent à inventer complètement. On demande aux formateurs de préparer des catégories entières aux mutations, de les rendre aptes à s'inscrire dans les profonds changements en cours ou à venir, sans pour autant qu'on sache trop bien de quoi ces changements ou ces mutations seront faits, le plus souvent. D'autres fois, on demande de développer des capacités de raisonnement, d'adaptation, d'expression, indispensables à l'utilisation des nouvelles technologies, sans vraiment pouvoir les relier à des tâches effectives.

On constate trop souvent que faute de pouvoir définir précisément les cibles à atteindre, les directions d'entreprise engagent néanmoins de lourds moyens pour

« élever le niveau », mettant en pratique implicitement l'aphorisme bien connu : « qui peut le plus peut le moins ». Mais en l'absence d'une prise en compte réelle des compétences de départ des salariés et d'objectifs clairement définis, la formation a d'autant moins de chances d'aboutir qu'elle ne sait pas où elle va. « *Méfions-nous des formules magiques !* » comme le recommande E. Dugué<sup>10</sup>. Même les compétences à contenus plus méthodologiques que techniques ont besoin d'une réalité professionnelle à la fois pour s'acquérir et aussi pour s'investir : « *le personnel [...] a besoin de savoir pourquoi il se forme.* »<sup>11</sup>

Mais avant de prétendre mesurer précisément les compétences des autres pour mieux les former, les responsables de formation ont d'abord à se doter des... compétences nécessaires, c'est-à-dire à se construire leur propre cadre de référence et leurs propres instruments de traitement des problèmes de compétences.

Les formateurs n'ont en général pas été formés pour cela ou la formation qu'ils ont reçue, quand elle existe, donne comme règle d'analyser les activités en termes de savoirs, savoirs disciplinaires, de « savoirs comportementaux » et de « savoir-être », ce qui est déjà une réduction très forte de la réalité. De plus, il n'y a pas de prise en compte de la dynamique particulière qui unit les différents savoirs entre eux ni d'explicitation des conditions du passage de

---

<sup>10</sup>DUGUÉ (E), "L'élévation du niveau de qualification en question", *Formation Le Mensuel*, n° 1, Paris, avril 1992

<sup>11</sup>Ibid.

l'analyse d'activités aux contenus de la formation qui y sont liés.

## **Montrer l'existence de compétences caractéristiques**

### **Éclairer les conditions de production des objectifs de formation**

Une des étapes les plus importantes de la construction d'un dispositif de formation, c'est la mesure de l'écart entre la situation de départ et la situation souhaitée des personnes concernées. En effet, la qualité du paramétrage va influencer directement l'ensemble coordonné des procédures et des actes, la « complexion » pourrait-on dire par analogie, du dispositif mis en place en réponse à une demande donnée.

Or, en observant les pratiques les plus courantes en matière de formation dans les entreprises, on s'aperçoit que l'étape de paramétrage des situations de départ et d'arrivée se limite la plupart du temps au relevé des contraintes particulières liées au contexte spécifique et à « *l'analyse des besoins* »<sup>12</sup>, conduisant directement à la production des objectifs de formation.

---

<sup>12</sup>L'expression "analyse des besoins" est prise ici au sens donné par Barbier et Lesne : "l'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs", in BARBIER (J.M.), LESNE (M.), **L'analyse des besoins en formation**, Paris, Editions Robert Jauze, 2ème édition, 1986, p. 21

Parfois, certains auteurs préconisent de procéder à l'estimation d'un « niveau de connaissance »<sup>13</sup>. Ces niveaux de connaissance conduisent d'ailleurs directement à la production d'objectifs pédagogiques eux-mêmes structurés en niveaux. Les objectifs pédagogiques sont définis par exemple comme « *capacités ou connaissances que les formés doivent atteindre au terme de l'action de formation et en situation de formation. Ils servent aux formateurs pour construire, conduire et évaluer leurs actions de formation. Il existe plusieurs niveaux de formulation d'objectifs pédagogiques* »<sup>14</sup>. Mais à y regarder de plus près, on s'aperçoit avec Meignant que l'analyse des besoins de formation ou la détermination des objectifs pédagogiques ne sont le plus souvent qu'une reformulation d'analyses d'emplois faites à d'autres fins. « *Bien des méthodes d'analyse des emplois ressemblent furieusement (et réciproquement) à des méthodes d'analyse des besoins de formation, et sont d'ailleurs les unes et les autres souvent issues de méthodes d'organisation et/ou de description de fonction.* »<sup>15</sup>

Plusieurs raisons expliquent sans doute la faiblesse ou l'absence de méthodologies spécifiques pour conduire le passage de l'activité de travail à la formation (ou du projet de nouvelle activité à la formation). L'une d'elles nous

---

<sup>13</sup>Voir par exemple BEAU (D.), **100 fiches de pédagogie des adultes**, Paris, Editions d'Organisation, 1985, édition revue et corrigée par François Viallet.

<sup>14</sup>LE BOTERF (G.), **l'ingénierie et l'évaluation de la formation**, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, p. 22.

<sup>15</sup>MEIGNANT (A.), « Analyse des emplois, formation et décisions de gestion », *Education Permanente*, n° 105, p. 21.

paraît en tous cas essentielle : les analyses d'emplois ne se préoccupent que des activités et des comportements, d'une part, et des connaissances nécessaires, d'autre part. Autrement dit, on sait bien repérer ce que font les opérateurs dans la conduite d'un procès, par exemple, ou ce qu'ils devraient faire et on transforme ces actions réelles ou souhaitées en objectifs de formation en les accompagnant de la formule désormais classique « être capable de » ou « capacité à ».

Ce faisant, on n'ajoute pratiquement pas d'information pour le formateur, puisque, comme le souligne Mager lui-même, « *un objectif décrit le comportement que l'on désire obtenir chez l'élève.* »<sup>16</sup> Il n'est donc censé rien dire du contenu de la formation nécessaire pour l'atteindre et inversement, la description du contenu de la formation « *ne dit pas ce qui doit être considéré comme un résultat convenable* ». <sup>17</sup>

Pour définir les contenus de formation correspondant à l'activité, on prend généralement en référence les disciplines théoriques qui sous-tendent ou sont supposées à la base des compétences nécessaires à l'activité. Quand le lien avec les disciplines théoriques (le modèle scolaire des domaines d'enseignement, essentiellement) n'est pas évident à faire, certaines méthodes « organisent » le passage des activités sinon directement aux contenus disciplinaires, du moins à des contenus préformés en dehors de la logique de l'activité : « *Le Référentiel Métier*

---

<sup>16</sup>MAGER (R.F.), **Comment définir des objectifs pédagogiques**, Paris, Bordas, 1977, 2<sup>e</sup> édition, p. 19.

<sup>17</sup>Ibid., p. 11.

*est traduit en un Référentiel de Formation qui permet notamment d'établir un rapprochement entre formations à mettre en oeuvre et diplômes existants. Le Référentiel Formation a valeur de cahier des charges des formations à engager.»<sup>18</sup> Or, dès qu'on veut se rapprocher de la logique de l'activité, « les référentiels utilisés prêtent à discussion : les référentiels de l'Éducation Nationale passent à côté de compétences importantes, même dans ce qu'ils sont censés couvrir (par exemple en mathématiques), et certaines compétences sont évaluées en tout ou rien alors qu'elles se développent à travers plusieurs étapes qu'il serait utile de distinguer. »<sup>19</sup>*

Le passage de l'activité, du « métier » aux contenus de formation n'est donc pas si évident. Loin de nous l'idée de nier le progrès que représentent les démarches comme celles des « groupes-métiers » ou comme celle proposée par les tenants de la gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences (GPPEC). Elles ont permis de réaliser un saut qualitatif déterminant dans l'analyse des emplois et représente « une aide opérationnelle pour identifier les besoins de formation »<sup>20</sup> comme le souligne Dominique Thierry de l'association Développement & Emploi. Le référentiel que la GPPEC permet de constituer « est souvent présenté sous la forme

---

<sup>18</sup>Ministère de l'Éducation Nationale, « Groupes métier - Méthodes d'ingénierie éducative », plaquette de présentation, 1990.

<sup>19</sup>CHOLET (B.) & TEXIER (J.-M.), « L'expérience de Melle », in **Adultes en reconversion - Faible qualification, insuffisance de la formation ou difficulté d'apprentissage ?**, Paris la Documentation Française, 1989, p. 65.

<sup>20</sup>THIERRY (D.), op. cit., p. 80.

*d'une liste sur trois dimensions : les connaissances, les expériences et pratiques maîtrisées et les attitudes et comportements souhaités pour tenir efficacement l'emploi. Pour qu'un tel référentiel soit exploitable pour la formation, il faut bien entendu l'affiner en fonction des points faibles identifiés.* »<sup>21</sup> D'autres approches tentent de structurer les compétences dans des grilles plus ou moins élaborées, avec des procédures plus ou moins participatives. La volonté de se distinguer des modèles dominants en faisant du neuf avec de l'existant, n'est pas toujours absente. Qualifier les compétences de « stratégiques » ou baser sa démarche sur « l'approche cognitive », sans autre précision, ne permet pas de se faire une idée très précise de leur validité.

## **Définir les compétences**

Avant d'aller plus loin, il peut être utile d'éclairer la notion même de compétence. L'utilisation du terme compétence n'est certes pas nouvelle. Michel Parlier et Patrick Gilbert en donnent une définition extraite du Larousse de 1930 : « *Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier. Elle suppose des connaissances raisonnées (...). Généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant*

---

<sup>21</sup>Ibid.

*d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées. »*<sup>22</sup> Finalement, l'acception de ce terme a peu évolué depuis cette époque. Néanmoins, plusieurs auteurs voient dans le regain d'utilisation de la notion une certaine dérive. La notion de compétence se substituerait à la notion de qualification, traduisant en cela un dépassement du taylorisme (prise en considération du sujet porteur de la compétence plutôt que le poste, représentatif de la qualification) et une évolution des rapports salariaux dans l'entreprise, basés sur un individualisme plus grand. Pour ce qui concerne la formation, la notion de compétence renvoie le plus souvent à des caractéristiques individuelles de potentialités, exprimées ou non dans l'activité de travail (notamment depuis le développement des bilans de compétences).

*« Le paradoxe de la compétence fait qu'on ne peut la saisir concrètement comme une entité isolée.[...] Ceci se traduit par la difficulté pratique qu'éprouvent les formateurs à identifier une compétence sous-jacente à la tâche elle-même pour construire leur programme de formation. D'où un langage fortement redondant, la compétence du tourneur étant définie comme "capacité à" régler une machine, celle du monteur, comme "capacité à" assembler un prototype, etc.... En fait, si l'on met en facteur commun la "capacité" qui n'apporte aucune information distinctive, la compétence est désignée par la tâche à*

---

<sup>22</sup>GILBERT (P.) & PARLIER (M.), La gestion des compétences - la notion de compétence et ses usages en gestion des ressources humaines, Paris, Entreprise & Personnel et Développement & Emploi, document ronéoté, 1991, p.10.

*réaliser.* »<sup>23</sup> Ce que décrit Hillau est malheureusement ce qu'on trouve fréquemment dans les référentiels de compétences.

Il est vrai que bien souvent la littérature à destination des responsables de formation n'apporte pas que des éclaircissements comme en témoigne l'exemple pris dans un ouvrage largement diffusé : « *mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être* », « *la compétence matérialise une ou plusieurs capacités possédées par le sujet* » ; on se reporte donc à la définition d'une capacité pour apprendre que c'est « *une ou plusieurs opérations (intellectuelles, gestuelles...) que l'individu est capable de mettre en oeuvre* » et qu'elle « *peut être concrétisée dans un ou plusieurs comportements* ». En se reportant à la définition du comportement, on y trouve que c'est une « *action observable* » qui « *matérialise une ou plusieurs capacités possédées par le sujet* »<sup>24</sup>. Il suffit donc de se reporter à la notion de capacité... Bref, cet exemple montre qu'il n'est pas évident pour les formateurs de maîtriser la notion de compétence, d'aller au-delà de sa manifestation pour en saisir les ressorts, même si c'est un enjeu fort pour eux.

Pour y voir un peu plus clair, citons encore Maurice de Montmollin pour qui le concept de compétence s'impose maintenant pour expliquer les conduites des opérateurs, en plus des notions classiques comme la tâche, l'activité ou la charge de travail : « *ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards,*

---

<sup>23</sup>HILLAU (B.), "Compétences et sémiologie de l'action", Paris, CEREQ, Document de travail n° 30, p. 101.

<sup>24</sup>LE BOTERF (G.), op. cit., p. 53.

*de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau* »<sup>25</sup>. La compétence apparaît donc comme une structure (« ensembles stabilisés »), un mécanisme qui gouverne l'action. Cette compétence, très proche de la notion utilisée notamment par Chomsky qui intègre les règles de production du langage et permet la « *performance* », c'est-à-dire l'énonciation ou la compréhension d'un nombre indéfini de phrases, articule toutes les composantes de l'activité : les connaissances, les représentations, les savoir-faire, l'expérience, notamment. Cependant ces différentes notions sont étroitement interdépendantes, agissant en fonction les unes des autres.

Pour le formateur, ce qui va être important, c'est se préoccuper de la forme et du fonctionnement de la structure des compétences, ou, pour reprendre la terminologie de Gérard Malglave, pour qui le terme de compétence n'est pas distinctif pour les pédagogues de celui de capacité, « *la structure des capacités* »<sup>26</sup>. C'est donc à la fois les contenus des compétences et la dynamique qui les réunit en structure que le formateur va devoir s'efforcer d'identifier.

## **Dépasser la trilogie des savoirs**

Il existe de nombreux modèles de description du contenu des compétences. Le plus connu en entreprise repose sur

---

<sup>25</sup>DE MONTMOLLIN (M.), **L'intelligence de la tâche - Eléments d'ergonomie cognitive**, Berne, Editions Peter Lang, Science pour la communication, 1984, p. 122.

<sup>26</sup>MALGLAIVE (G.), **Enseigner à des adultes**, Paris, Presses Universitaires de France, Pédagogie d'aujourd'hui, 1990, p. 129.

trois catégories de savoirs : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Quand ils existent, les référentiels d'emplois sont en général déclinés ainsi au chapitre des compétences, avec parfois des variantes comme « connaissances, savoir-faire, comportements ».

Les deux premières catégories, savoir et savoir-faire, sont anciennes et s'inscrivent tout à fait dans la panoplie classique des instruments d'analyse du sociologue du travail. Marcelle Stroobants remarque d'ailleurs que les deux termes vont très souvent ensemble, se donnant ainsi « *les vertus d'un concept* »<sup>27</sup>. En même temps, elle note « *l'ambiguïté de leur spontanéité dans les descriptions d'activités.* »<sup>28</sup> En effet, ils cristallisent l'opposition entre intellectuel et manuel, abstrait et concret, formel et informel, etc..

Parmi les descriptions les plus représentatives des savoirs et des savoir-faire, on a par exemple :

- « *Les savoirs, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances générales ou spécialisées à posséder ; il peut s'agir de connaissances théoriques ou de la maîtrise de certains langages scientifiques et techniques.*
- « *Les savoir-faire, ils concernent la maîtrise d'outils et de méthodes dans des contextes bien spécifiques. Il importera de préciser dans quelle*

---

<sup>27</sup>STROOBANTS (M.), « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail », *Formation Emploi*, n° 33, p. 37.

<sup>28</sup>Ibid.

*mesure ces savoir-faire sont transférables à des situations de travail diversifiées. »<sup>29</sup>*

D'autres définitions diffèrent, par exemple celle du CEREQ pour qui les savoirs sont les connaissances et disciplines de base et les savoir-faire les capacités liées à la pratique professionnelle et les connaissances correspondantes. On pourrait ainsi égrener les citations pour montrer que les notions sont loin d'être fixées et que chacun y va de sa propre définition dans ce qui semble pourtant au sens commun être évident.

Mais si la définition des deux premières catégories du triptyque est déjà problématique, ce n'est rien par rapport au terme suivant : *« les savoir-être, c'est-à-dire les attitudes et les comportements des personnes au travail, les "façons" souhaitables d'agir et d'interagir »<sup>30</sup>* ou, pour prendre une autre définition, *« l'agir vis-à-vis des autres et de son travail, les qualités correspondantes »<sup>31</sup>*. Le caractère polysémique des termes employés (« façons », « qualités ») traduit bien l'embarras qu'on peut ressentir quand il s'agit de remplir des rubriques ainsi désignées. C'est pourquoi chacun là-aussi y va de sa définition personnelle, le plus souvent implicite, ce qui jette le doute sur la valeur d'un référentiel ainsi constitué. Il n'est une

---

<sup>29</sup>LE BOTERF (G.), **Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines**, Paris, Les Editions d'Organisation, Management 2000, 1988, p. 69.

<sup>30</sup>Ibid., p. 70

<sup>31</sup>MANDON (N.), "La gestion prévisionnelle des compétences - la méthode ETED", CEREQ, *Collection des Etudes*, n° 57, décembre 1990, p. 77.

référence que pour ses auteurs et paraît difficilement exploitable par ceux qui n'auraient pas participé à son élaboration.

*« La notion de "savoir-être", de création récente, prête à une interrogation sur sa signification exacte : savoir-vivre ou comportement professionnel ? Le "savoir-être" paraît recouvrir un ensemble de comportements d'adaptation, de relations avec d'autres, aux contours variables selon les utilisateurs. [...] La liste des comportements à laquelle on aboutit est ainsi éminemment variable selon les emplois et les situations ».* En soulignant le caractère plutôt obscur de la notion de savoir-être, D. Courpasson et Y.-F. Livian dénoncent également *« le risque qu'introduiraient, dans cet aspect de la compétence, des comportements de conformité sociale n'ayant qu'un lointain rapport avec l'exercice d'une activité professionnelle »*<sup>32</sup>. La pratique de certains « référentiels de compétences » montre que le risque est réel...

A ces trois catégories de savoir, il arrive que soient ajoutés d'autres savoirs : les « *savoir-apprendre* », les « *faire-savoir* »<sup>33</sup>... On pourrait multiplier les catégories et faire des différences entre savoirs de base, savoirs professionnels, savoirs méthodologiques, etc.. Il n'est pas sûr qu'on y ajouterait de la clarté. Or, ce qui caractérise une compétence, c'est moins la « quantité » ou la

---

<sup>32</sup>COURPASSON (D.) & LIVIAN (Y.-F.), « Le développement récent de la notion de « compétence », glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 1, octobre 1991, p. 4.

<sup>33</sup>LE BOTERF (G.), op. cit..

« qualité » des savoirs qu'elle recouvre mais essentiellement la dynamique de leur mise en oeuvre dans un contexte donné. C'est pourquoi, quels que soient les intitulés des rubriques de savoir ou les définitions qu'on leur donne, la pertinence du modèle tiendra à sa capacité à rendre compte des relations qui les font agir et réagir en fonction des interactions avec le réel.

### **Une pratique à renforcer**

Les praticiens que sont les responsables de formation en entreprise ont besoin de pouvoir repérer les compétences ou capacités mises en jeu dans les situations sur lesquelles ils ont à intervenir. Bien souvent, les informations dont ils disposent sont des descriptions de postes ou des fiches de fonctions. Beaucoup plus rarement, ils auront des descriptions d'emplois, établies à l'occasion d'une démarche de gestion prévisionnelle. Cependant, même dans ce cas, on l'a vu, il n'est pas sûr que l'analyse des compétences qui accompagne le descriptif d'emploi soit directement utilisable.

En tout état de cause, le responsable de formation doit pouvoir soit valider des informations existantes et les utiliser à son profit, soit rechercher lui-même les informations dont il a besoin. De plus, il doit dépasser la simple description de la situation de départ et la situation souhaitée dans la mesure où ce n'est pas tant les objectifs qui sont difficiles à déterminer car ils sont généralement fixés par le commanditaire mais plutôt les moyens pour les formés de les atteindre.

A la différence du pédagogue, pour qui le contenu même de la formation ne pose pas problème et qui n'a qu'à se préoccuper de la façon dont il va pouvoir l'enseigner le mieux possible, le responsable de formation n'a en général pas de contenu pré-élaboré. Car les situations de travail sont complexes, éloignées des représentations abstraites en vigueur dans les manuels et, de toute façon, différentes de ce qui est bien connu et formalisé puisque l'appel à la formation signifie de plus en plus souvent qu'il faut préparer les gens à des situations nouvelles. C'est donc dans l'activité exercée et/ou future que le responsable de formation puisera une partie au moins des informations dont il a besoin pour choisir ou construire les contenus de formation.

L'analyse du travail en vue de la formation sera donc le moyen privilégié pour non seulement repérer le contenu du travail sur lequel on demande à la formation d'agir mais aussi comprendre comment ce travail est fait, ou plutôt comment ceux qui ont la charge de faire le travail le font. L'analyse du travail ou de l'activité sera d'autant plus précieuse au responsable de formation qu'elle lui permettra de voir en quoi la tâche sur laquelle il doit agir nécessite des compétences particulières, de quoi sont faites ces compétences et quelle dynamique est à l'oeuvre dans leur investissement dans l'activité.

Cette analyse ne pourra pas se faire sans référence à un modèle, c'est-à-dire une construction théorique, une « représentation » du fonctionnement de l'esprit permettant d'organiser les informations recueillies et d'expliquer comment elles agissent dans la réalité (ou, pour être plus modeste, de faire des hypothèses sur leur fonctionnement).

Il s'agira bien d'un modèle des compétences s'appuyant notamment sur les « sciences cognitives ».

Ce modèle de fonctionnement devra permettre d'identifier les différents savoirs en oeuvre dans une tâche, de comprendre leurs relations et leur utilisation. Il sera une aide déterminante dans la construction des contenus de formation. Cependant, sauf à avoir à former pour une activité totalement nouvelle, les demandes de formation portent rarement sur des ensembles de tâches très larges. Il sera donc intéressant de pouvoir repérer les compétences particulières liées à ces tâches, autrement dit l'organisation particulière des savoirs en oeuvre dans un contexte donné.

C'est ainsi que les modalités d'observation de l'activité existante ou de construction de l'activité projetée permettant de déterminer les contenus de formation supposeront qu'on fasse l'hypothèse et qu'on montre l'existence de noyaux de compétences propres à l'activité en cause. Ces noyaux de compétence représenteraient en quelque sorte l'« identité » de l'activité ou du métier soumis à observation.

Par voie de conséquence, même si le contenu des noyaux de compétences était réductible à des savoirs disciplinaires, les contenus de formation, quant à eux, devraient respecter la dynamique particulière du rapport de ces savoirs entre eux, constituant un noyau, pour pouvoir être pertinents.